

社会的過程としての認識論（承前）

—— 教育方法論として ——

芝 田 不 二 男

Epistemology as a Social Process (continued)

—— as an Educational Methodology ——

Fujio SHIBATA

(昭和34年10月19日受理)

4

この節の仕事は、はじめに想定した見とおしの第三のばあい、すなわち、マルクス主義の認識論を整備して、認識主体の能動性を明確に規定し、日常の合理性をも包む認識論を構想するということであつた。ところが、この仕事も次のような事情で、その解決というよりはむしろ、単なるアイディアを述べるという段階で満足する他はなかつた。というのは、G・ルカーチのいうように⁽¹⁾、マルクス主義の論理学は、美学、倫理学、心理学とならんで、マルクス主義の学問陣営では最も不備な部門の一つである。それにコムニスト誌における諸論文やB・フォガラシの『論理学』も、まだ弁証法的論理学の完成にはほど遠いというのが定評のようである。したがって、すでにマルクス主義の認識論を検討したさいにも述べたように、完備した論理学をもたない認識論というのは、不安定な礎石の上に建てられた建物（それもいささかバラック建築に近い）のようなものである。あるいは逆に、発展の過程から見れば、認識論の基礎の上に、その過程の法則を確立するのが論理学であるとしても、あるいは更に、レーニンが、「マルクスは＜論理学＞にかんする著書をこそ書き残さなかつたけれども、『資本論』という論理学を残した。……このような唯物論の論理学、弁証法および認識論（三つの言葉は必要でない。それらは同じものである）」⁽²⁾というように、「論理学は認識にかんする理論であり、認識論である」⁽³⁾としても、すでに検討したように、現段階におけるマルクス主義認識論を、十分に整備された段階と見るわけにはゆかない。つまり、マルクス主義の認識論は論理学を含めて、いわば未完成であり、その発展の過程にあるものと見ることができる。もっとも、レーニンの『哲学ノート』および毛沢東の『実践論』による認識論の定式化につづいて、われわれの眼につく限りでも、M・コーンフォースの『認識論』、あるいはR・ガロディの『認識論』およびコムニスト誌の諸論文によつて、その認識論の概要を知ることが可能である。しかしこうした段階において、マルクス主義の立場での新しい認識論構想という仕事は、いわば水車に向う蟬螂のたぐいに近いかも知れない。加うるに、プラグマティズムに対するマルクス主義陣営よりの批判がそうであつたように、戦前戦後を通じて、マルクス主義に対するその内在批判というものがまことに少く、特に認識論批判に至っては、私の知り得た限りでは

きわめて乏しい現状である。したがってここでも私は、前に述べたように、見とおしについてのアイデアをエッセイ風に述べるほかはないようである。

すでに小論の「マルクス主義の認識論」において、認識論が教育過程にどのように生かされているかを検討したさいに問題であったのは、どの資料も、マルクス＝レーニン主義の認識論が、教授過程の基礎原理であることを確認しておきながら、子どもたちの知識習得の過程が、教師の指導に媒介される点と、認識過程そのものと見ることができないという理由から、教授過程のいわゆる特殊性を主張して、はじめの前提と事実上矛盾する結果になるのではないかということであった。つまり、マルクス主義の認識論がもっている特質としての、実践的、弁証法的性格が、いうところの教授過程によっては、十分吸収されているようには考えられないのであった。それでは教授過程というものが、本質的にそうした性格を拒否するものであるかということ、デューイの問題解決的思考の過程における、認識論の適用を見てもわかるように、むしろ逆に、教授過程は、実践的、弁証法的性格をその特質とするかのように考えられるのであった。したがって、前記の事態の由来をたずねて、それが一面において、認識論を教授過程に転化するさいに派生した問題でもあるが、より本質的には、認識論そのものが未熟であるために、教授過程を十分に説明することができないのであろうという結論に導かれたのである。しかしそのさいに利用しえた資料は十分とはいえないとの批判にも答えるために、そのさい利用できなかった資料を補って、再び簡単にこの問題を検討するとともに、小論展開のためにも足場を拡げておきたい。

カイーロフ主監による教育大学用教科書『教育学』によれば、「実在的現実の事物と現象とが人間の意識に正しく反映される法則がどのようなものであるかという問題について、あますところのない解答をあたえているのは、マルクス＝レーニン主義の認識論である⁽⁴⁾。」だが、「若い世代が知識を習得することは、人類がその歴史的発展のなかで世界を認識してきた過程と共通な特徴をもっている。そのため、認識の一般的法則が学習過程にもあてはまるのである。だが、生徒たちが知識を習得する過程は自己の特殊性をもっている。生徒たちは科学のしっかりした成果である知識を習得するのである。つまり、かれらは新しい真理を発見するという課題に直面しているのではない。かれらの課題は——知識の基礎を意識的に習得すること、それをじぶんの記憶にしっかり定着させること、そしてそれを利用することを学ぶことである⁽⁵⁾。」だから一言でいえば、「生徒たちが知識を習得するということは、教師に呼びさまされ方向づけられておこなわれる生徒たちの積極的な認識活動の過程である⁽⁶⁾」というのである。しかも「なんらかの課題を遂行するばあいの生徒たちの創造的なイニシアティヴ⁽⁷⁾」を重視しているなど、私が前の小論で検討したさいの問題点は除かれているかに見える。しかし仔細に検討すれば、教授原理の体系の基礎づけに関して説かれている、「生徒たちの意識性と積極性の原理」⁽⁸⁾、「直観性の原理」⁽⁹⁾、「理論と実践との結合の原理⁽⁸⁾」までは、いちおう認識論の適用として理解することができる。しかし「生徒たちの知識を当面の実践的な必要にかぎる⁽⁹⁾」ために、「習得される知識には系統性がないという⁽¹⁰⁾」結果や、「科学的知識の体系が欠けているという始末になった⁽¹¹⁾」ところの、「生徒たちの理論的知識の習得を実践的課題にまったく従属させるところ⁽¹²⁾」は、「教授における系統性と順次性との原理⁽¹³⁾」を必要とすることとなり、さ

らに、「生徒たちの知識習得の強固さの原理⁽¹⁴⁾」がその基礎を形成するのであると説かれているのは、それが教育理論として是認されるということとは別に、認識の適用としてどのように位置づけられるかが問題となる。つまり、現在のわが国でも問題となっており、しかもまだその解決を見ていない、生徒の意識的、積極的学習の過程と、系統的、順次的な知識体系の学習とをどのように結合するかという間に、この書物もまた正確な答を提示していないからである。そればかりではない。「生徒たちが知識を習得する過程の特殊性」という考えに見られるように、認識論そのものの理解における重大な問題点を、この書物もまた免れていないのである。

エム・ア・ダニロフとベ・ペ・イェシポフの『教授学』でも、レーニンの認識論の定式を引用して、「生徒たちは知識を習得しながら、客観的な世界を認識するのであるから、かれらによる知識の習得は認識の一変種である。したがって認識の一般的な法則性がこの過程にもあてはまる⁽¹⁵⁾」(傍点筆者)という。しかし「知識習得の過程は、社会的＝歴史的な認識の過程と似てはいるが、ある種の独自性を特色としている⁽¹⁶⁾。」(傍点筆者)というのは、「生徒たちはすでに人類によって手にいれられたものであり、客観的な世界を正しく反映しているものである知識を、習得して(自分のものにして)いく。かれらのまえにおかれている課題は、新しい真理を発見すること、また認識されていないものを認識することではない。だが、かれらによる知識の習得は、教師が伝達することを機械的に知覚することに帰着しはしない。生徒たちによる知識の習得は、教師に指導されておこなわれるかれらの意識的、積極的な学習労働の過程である⁽¹⁷⁾。」これまでのところはカイロフの『教育学』と全く同じ趣向である。ところで、「知識を習得するばあいの生きいきした直観と実践という条件は、科学的な認識のばあいにくらべると、変っている。」まず「教授のさいの生きいきした直観は⁽¹⁸⁾、」生徒の「感性的知覚の段階として教師によって準備される⁽¹⁹⁾」ものであるし、また「教授における実践は、教えられる知識を生徒たちがよく習得するのを保証するために、適用されるのである。……実践が教授のさいに用いられることのねらいは、生徒たちに知識を利用することを実地に学ばせ、習得した知識の正しさを確信させ、学習された事物や現象にたいする唯物論的見解をかたくさせることである⁽²⁰⁾。」つまり、「歴史的な経験のなかでの認識過程は、年令とはなんの関係もない⁽²¹⁾」が、「子どもたちや青年たちによる知識の習得は、これとは別問題⁽²²⁾」というわけである。ここでも、カイロフのばあいと同様、認識論そのものの理解が問題とならざるを得ない。

最後に資料としてとりあげたいのは、東欧ポーランドのW・オコンによる『教授過程』である。オコンもまた、「科学的認識の過程と教授過程とのあいだには明白な連関があるにかかわらず、この二つの過程は同一視されてはならない⁽²³⁾」という。「なぜなら、それらのあいだには重大な相違があるからである⁽²⁴⁾。」それを彼は次の三つに要約しているが、それらは、マルクス主義教育文献における、認識論理解の一つの類型を示すものとして、小論における資料ともなるので、全文を引用して見よう。

「第一の相違は、教授過程の方は、教師によって指導される過程であって、そのために学習時間は短縮されることができるといふ点にある。これに反して、世界を科学的に認識する方は、長期にわたって継続される過程であって、新しい世代の学者たちはこの過程の

なかで、往々にして、過去において確かめられた思想をうけつぎ、そして数世紀も前にすでに予感されていた真理を発見するのである。(傍点筆者)

第二の相違は、科学的認識の過程においては、現実のあらゆる現象にかんする新しい合・法・則・性・や・法・則・が・発・見・さ・れ・る・の・で・あ・る・が、教授過程においては、生徒はすでに十分に知られた事実や法則を知るのであり、しかもその事実や法則は、教育的必要という観点から適当にえらびだされたものであるということである。(傍点筆者)

最後に、第三の相違は、教授過程においては、知覚、思考および実践のほかになお補足的なモメントがあらわれるということである。これらのモメントのうちに数え入れねばならないものは、とりわけ、能力や習熟の形成、知識の定着、および生徒の成績の点検と評価である。これらのモメントは、教授過程のなかで現実を深く認識することに強い影響をおよぼすものである⁽²⁵⁾。」

教育論としてこの分析をよめば、われわれは、多くの学ぶべき卓見を発見することを否定できない。しかし、いうところの科学的認識の過程に対する教授過程の特殊性がどれほど教育的根拠をもっているとしても、もしその特殊性の主張が、認識論のもっている特質を変質することになるならば、それは結果として、その認識論を、教授過程に適用することを拒否したことになるのではあるまいか。たしかにオコンのいうように、教授過程が教師の指導によるものであること、すでに知られた客観的事実や真理を知るものであること、そしていわゆる補足的モメントのあることは否定できない。否定できないどころか、逆にこれらを一般的に認識過程であると見做すことは、決して正しいことではあるまい。しかし何度か前の小論で論及したことながら、これらの特殊性を認めるということと、一般的に認識過程が学習過程に適用されるのを留保することとは別のことでなければならぬ。つまり、これらの特殊性にもかかわらず、マルクス主義の認識論は、学習過程の理論としてその特質を十分に発揮することが可能でなければならない。もしフオガラシのいうように、「教授とは、たんに知識を取次ぐだけでなく、認識の正しい方法の獲得を要求すべきものである⁽²⁶⁾」とすれば、このようなマルクス主義の教育学は、教授過程というその根本的な理論において、その理論的根拠を失うこととなるであろう。もしまた、オコンのいう認識論の教授過程への適用が正しいというのであれば、問題の焦点はまた、認識論そのものの理解におかれるほかはないこととなる。

ところで、この小論に資料としてとりあげた三著は、前述した分析によって明らかなように、教授過程の特殊性を主張する根拠としての認識論そのものの理解に、共通の問題点をもっていた。しかしこの問題点は、前の小論における検討ともあわせ考えると、もっと一般的に、マルクス主義認識論そのものの問題点でもあるように見える。というのは、認識過程を、その最も根本的な基底である生産的労働にまで遡って、逆に労働の歴史的社会的解明を根拠として展開されたマルクス主義の認識論は、その実践的、弁証法的性格を色濃く染め上げながら、その展開がなお未熟であるために、本来は自らの過程に包むべき生活の日常的過程の認識を、かえって異質のものとしてはじかえしているという傾向が指摘されるからである。例えば、これらの諸著で、科学的認識といわれるばあいは、マルクス＝レーニンの認識論をさすのであるが、その科学的認識を「新しい真理を発見すること、また認識されていないものを認識すること」といったり、「数世紀も前に予感されて

いた真理を発見する」「長期にわたって継続する過程」という発想から、「十分に知られた事実や法則を知る」過程は「認識の一変種」と見られるのは当然であろう。しかし、エシポフもいっているように、ほんらい「歴史的な経験のなかでの認識過程は、年令とはなんの関係もない」のであるし、指導者・被指導者、あるいは学者・市井人の区別なく適用されるのでなければならない。こうした区別なく一般に認識の過程を説明することができるから、それは認識論なのである。それをもし、特殊な学者や指導者にのみ限定して可能な思考過程に認識論の名を冠するならば、それは果して妥当であろうか。したがって、前述した三著の区別は、その教育的根拠の有無とは別に、結局は世界を科学的に認識することにつながるであろうが、さしあたりは、生活過程の諸事象の合理的把握およびその合理的処理を、うまく説明する認識論ではないということに、その由来を求めるほかはないのである。つまり毛沢東の言葉にもかかわらず、マルクス主義の認識論は、「大きい認識過程」の理論としては、ほぼその骨格を完成しながら、「小さい認識過程」としては、まだいわば市井人の日常過程を包むまでに発展していないと考えざるをえないのである。

ここではじめの課題にたちもどって、オコンのいわゆる「長期にわたって継続される」認識過程が、日常の合理的認識をも包みうるような認識論となるためにこえねばならぬ問題は何であるかをたずねよう。まずその一つのヒントを、三著に共通に見られる、教授過程と認識過程との関係についての説明からえられるように思う。エム・ア・ダニロフは、「教授（広義）には……教えることと学ぶことが含まれている⁽²⁷⁾」という。そして「＜教えること＞と＜学ぶこと＞とは、切りはなしがたく、たがいに結びついている。これは同一過程の二つの側面である。広義の教授を成功させるためには両側面の重要さをみとめるとともに、もし教授（狭義）が教授過程の認識された法則性に立脚していくなら、主導的な役割は教授（狭義）のがわにあるというべきである⁽²⁸⁾」と述べている。この考方の上に、「生徒が知識を習得する過程」は、社会的＝歴史的な認識の過程と似てはいるが、ある種の独自性を特色とするという判断がなされるわけであるが、それは、認識論があてはまるのは学習過程でありながら、それとわかちがたく結びついている狭義の教授過程を統一した広義の教授過程としては、結局認識論をそのまま適用することはできないということなのであろう。しかし、もし教師の指導が子どもの思考を正しく導き、たとえ時間を節約できるとしても、また他の成人や仲間の協力によって能率を高めることができようとも、子ども自らがたどる思考の過程を別にしては、学習過程も教授過程もありようはない。つまり子どもの立場からいえば、その学習過程は、学習の対象が、「すでに人類によって手に入れられたもの」であっても、まさに「新しい真理を発見すること、まだ認識されていないものを認識すること」でなければならぬ。それを逆に、「かれらのまえにおかれている課題は、新しい真理を発見すること、まだ認識されていないものを認識することではなく」、「客観的な知識」を習得していくことであるといわれるのは、子どもの認識を教師の立場において見ているのであり、教授過程（広義）を教師の立場において見ているからにはかならない。

私もダニロフの教授過程についての説明と、教授過程の独自性なるものを、教育学的に根拠のあるものとして、認めるのにやぶさかであってはならないと考える。しかし、いわゆる教授過程の独自性なるものは、前述した意味で、教師の立場において考えられたもの

であって、発想の仕方を問題とすれば、それはやはり一面的であるといわねばならないように思う。教育過程における教師の指導の重要性はもとより、それにとらず、いな日本の教育史における、つねに続いて来た教育過程における教師の優位という事実を考慮に入れるならば、なお一っそう、「生徒たちの創造的なイニシアティブ」が、教育を成功せしめるかなめ石であることを痛感しないわけにはいかない。したがって、教師の指導という契機のゆえに、認識論的教育過程における適用に制約が加えられるのではなくて、学習と指導という両契機の統一に成立つ教育過程そのものを根拠づける認識論が、認識論の一変種としてではなく認識論そのものとして成立することが、少なくとも教育の立場から要望されるといえよう。つまり、教師の指導と生徒の学習におけるイニシアティブを共に包む認識過程の理論を工夫するということである。もしそのような認識論の構想が可能であるとすれば、それはおそらく、マルクス主義認識論の特質としての実践的、弁証法的性格を生かしながら、しかもいわゆる科学的認識の過程を説明しつつ、「十分に知られた事実や法則を知る」過程をも共に説明するに足る認識論でなければならないであろう。それを私は、いわば長期の認識ばかりでなく、日常の認識をも包む認識論と呼んだのであり、教師と多数の子どもを共に含む学級集団を脳裏に思いうかべながら、指導と学習の展開される過程としての社会的過程をとらえて、社会的過程の認識論ではあるまいかという見とおしを立てたのもであった。

ともあれ、われわれは続いて、こうした見とおしを導きの火として、認識の過程を可能な限り詳細に辿って見なければならない。しかし今の段階では、その過程の全サイクルを詳細に辿ることはできないし、またその必要もないと思われるので、認識の第二、第三段階を中心として仕事を進めたい。もっともこのことは少しく説明を必要とするであろう。マルクス主義の認識論は、レーニンの定式によれば、直観―抽象的思考―実践であり、毛沢東によれば、感性的認識―理性的認識―実践であった。その第一段階である直観あるいは感性的認識は、実践を契機としてはじまる認識のまさに第一段階として、いかなる認識論のばあいにも妥当すると考えられる。しかもこの認識の出発は、毛沢東のいうように「社会的実践⁽²⁹⁾」であり、認識主体が社会的実践の一步をふみ出すことによってはじめ、社会とのつながりにおいてはじまるのであった。したがって、認識を社会的過程の認識と考えても、あるいは単独の意識主体の意識の発展過程と考えても、その第一段階としては、直観ないし感性的認識よりはじまるという点に問題は考えられないのである。

ところで、認識は、その第一段階において、一面において客観を反映しながら、他面において主観的なものとしての矛盾のゆえに、その矛盾を止揚するものとしての理性的認識に発展し、さらに実践を媒介として客観的真理を自らのものとしなければならないのだといわれる。しかし意識の理性的段階への転化と実践との結びつきは、このような理解で果して十分なのであろうか。私は認識の第二、第三段階の展開に関連したレーニンの次の言葉を手がかりとして、それに少し別の角度からの解釈を加えることによって、小論の問題に接近したいと思う。

それはレーニンの『哲学ノート』における次の言葉である。「理論的認識は客観をその必然において、その全面的な諸関係において、その矛盾した運動において、＜即時かつ対自目的に＞与えなければならない。しかし人間の概念は、概念が実践という意味で＜対自目的

存在>となると、はじめて認識の客観的真理を<最終的に>把握し自分のものとするのである。すなわち、人間および人類の実践が認識の客観性の検証であり基準である⁽³⁰⁾。」この言葉は、ふつう認識過程の弁証法的性格および、実践という検証段階の重要性を説いたものとして理解されている。しかし私は、拡大解釈のそしりをまぬかれないかも知れないが、その前半が、意識が組織的意識となることによってはじめて理性的段階に転化するという趣旨を、その後半は、理性的段階における理論や概念が、社会的過程における実践を契機としてのみ客観的真理に到達する趣旨を示唆するものと解したい。私にこのアイディアを与えてくれた藤本進治氏の『認識論』によって、いくつかの支持を次に期待したい。

この『認識論』は、もともと「実践論」として書かれたものであるためか、序にも述べられているように、反映の理論、真理論を含んでいない。しかし認識論の手がかりを、レーニンの定式である直観―抽象的思考―実践というサイクルに求めていることは、他のマルクス主義認識論と変りないようである。そして意識の発展過程を、その生起する条件にまで掘りおこして、生産的实践＝労働から辿ろうとする。むしろその特色ある意識展開の分析も、今のわれわれの問題と無関係ではないが、前述したいみで、まずはじめに意識の理性的段階への転化に焦点をあわせて次の仮説に注目したい。それは「生産的实践とともににはじまった意識は……組織性という形態のなかで、みることと論理、空間性と時間性とを統一し、そのためにかえって内部の対立にかりたてられて、実践的に自分を解決しようとし、そのことによって、みずから<学的>な路にふみいることができる。意識は組織性という形態のなかではじめて存在の真実を反映する学制的な意識となることができる⁽³¹⁾」というのである。この分析は、たとえばデューイの認識論の推論過程における、観念のシステムと事実のシステムの矛盾の統一に対応させることもできるが、この段階に至る意識の発展過程を見れば、必ずしもデューイのそれと同じものということとはできない。デューイのばあいのシステムは観念と事実との統一に向うものではあっても、そこにどうしても主観的制約がつきまとうのに比して、藤本氏のばあいは、組織性という形態に媒介されているために、後で見るように主観性を脱却して客観的真理に向いうる、客観的根拠が確立されていると見られる。ともかく、更に詳しくこの仮説への所論に聞かねばならない。まず「実践から学ぶことができるためには、生産が個人的なせまいやり方から脱却しなければならぬ⁽³²⁾」という。なぜなら、「一人の人間が自分の対象にはたらきかけているだけでは、それは（関係の仕方）必然的に制限され偶然的である⁽³³⁾。」つまり「ある一つの条件がある対象と一義的に結合しているかぎり、……真実を知ることとはできない。むしろ一つの生産条件がいろいろの生産対象とさまざまな仕方に関係するようになって、その条件のいろいろの性質を知ることができる。そしてこのいろいろの性質を知ってはじめて、それを純粋なものにすることができる⁽³⁴⁾。」だから「一人の力では、実践の結果が純粋な抽象的な形態のものになることはできない⁽³⁵⁾」のだというのである。しかも実践から学ぶというばあい、「誤りを知ることとは比較的容易だが、誤りから学ぶことは非常にむづかしい⁽³⁶⁾。」なぜなら、「誤りは、それが一面的な主観的な判断から生れるだけでなく、自分にたいする批判をも一面的主観的なものにす⁽³⁷⁾」からである。しかも、「批判的精神」や「巾の広い視野」が必要なばかりでなく、「成功のなかにも誤りのなかにも、さまざま

な力が争いあって」おり、複雑なからみあいとして「われわれの前に現前しているのである⁽³⁸⁾」ことを忘れてはならない。したがって「現象を分析して抽象的な本質をみだすことはどちらかといえば容易である⁽³⁹⁾」。しかし「この本質がいきいきとした姿で現象することができないかぎり、その本質はにせものだ⁽⁴⁰⁾」(傍点筆者)といわなければならない。こうして「生産的实践は、……個人的でなく集団的におこなわれ」、「人は集団に媒介されて個人としては不可能な生産手段と結合し」、「他人の実践を媒介とすることによって」、「実践の力ははかりしれないほど大きくなってゆく⁽⁴¹⁾」ことができる。「しかし、集団性というものが、われわれに与えるもっとも大きな効果は、他人の数多くの実践の結果を綜合することによって、自分自身の実践から学ぶことができるようにさせるということである。また、他人のさまざまな実践の仕方を観察し綜合することによって、対象の姿を純粹で抽象的な形で知ることができるということ⁽⁴²⁾」でもある。「こうして、意識が自分の実践から独立すること。つまり自分の実践とはべつなところにも、意識は自分の発展の条件をもつことと、意識がものを抽象的にながめ、実践から学ぶことのできる意識、理性に転化できたということ、この二つが集団性ということから生れてくるもっとも大きな意識の変化である⁽⁴³⁾」ということになる。裏からいえば、この集団性に媒介されなければ、意識は自分の実践から独立して発展の可能性をもつことができず、したがって理性に転化することも困難となるというのである。このような組織的意識を媒介としてのみ、意識が理性的段階に転化することも可能であるというのは、前述したように、デューイにおける、問題の可能的解決としてのアイディア、あるいは解決への示唆が、推理の過程を媒介として仮説にまでねりあげられるのとは、本質的なちがいがあるといわなければならない。前者が、意識の発展を他の多くの意識をふくむ社会的な場において考えているのに対して、後者は、状況という概念が示すように、認識主体と対象を含む、その相互作用の場を考えているとはいっても、認識展開の必要条件として、他の認識主体との相互作用にまで考え及んでいるとはいえない⁽⁴⁴⁾。つまり、デューイの観念のシステムは、その発展の場である状況にふくまれる事実のシステムに裏付けられてはいるが、状況そのものを集団性としてとらえることはしないというのである。したがって、この所論はこうした集団性を意識発展の契機としてとりあげることのない、従来の経験論や合理論の認識論にくらべて特に注目に価するといわなければならない。

さてこの組織的意識について、藤本氏はさらに、「労働者の革命的力と其の闘争の形態との不一致、対立を止揚するために」、いいかえると「プロレタリアートが自分を階級に形成していくこと⁽⁴⁵⁾」をどのようにして達成するかの問題に関連して説明しようとする。まず、このことは「外からの援助を必要としている⁽⁴⁶⁾」のであるが、「もともと、ものが外から＜あたえられること＞ができるのは、主体の力が一定のところまで高揚しているからである。主体に力があればこそ、そこから＜あたえられる＞ことも可能となるのである。こうして、＜あたえられる＞とは、主体の力のたかまりと、その伸び悩み、その内容と形式との対立のうえにおいて、はじめて可能なことからである⁽⁴⁷⁾」。したがって、「プロレタリアートの力量は、外から＜あたえられる＞ことを強要するとともに、あたえられたものの無力をも暴露される⁽⁴⁸⁾」のでなければならない。「つまり、外から＜あたえられたもの＞は、あたえられたものとしては存続してはならないのである。主体はあたえ

られたものをのりこえずにいられない。のりこえられるということが、あたえられたものの本質である。あたえられたものがあたえられたものとして存続するなら、それは自然成長のままの指導が指導としてとどまることができることを意味し、したがって、それは「あたえられる」ということの本質と矛盾する。……あたえられたものはその質をかえねばならない⁽⁴⁹⁾」のである。ところでそのことは、「＜外から＞が＜内から＞に転化すること」]、「外から指導があたえられるのではなくて、プロレタリアートが自分から自分を指導するという形をとらねばならない⁽⁵⁰⁾」ということになる。つまり、「大衆自身の力で大衆が自分をかえていくのを援助し促進するような仕方で大衆にちかづく場合にのみ、指導は大衆と結合することができるのであるし、大衆と結合することによってのみ指導は持続することができるのだからである⁽⁵¹⁾」。この方法は、よく知られている大衆路線であって、この点に説き及んでいるところに、この認識論の重要な特質が認められるのであるが、そればかりではない。プロレタリアートが階級を形成してゆくうえに、指導という契機的重要性が説かれている点もまた見逃すことができない。というのは、意識は、組織的意識としてのみ理性に転化することができるのであったが、そのことは、意識が他の多くの意識と一つの集団を形成すること、あるいはある組織をもった社会の一員であることを予想していた。しかし意識は、ただ集団や社会の成員であるという事実によって、組織的意識となるのではない。意識はただ、他の多くの意識を媒介とすれば、それだけで組織的意識となるのではない。つまり、集団なり社会なりに、意識の発展をして、まさに組織的意識たらしめる組織なりシステムなりがなければならぬ。ことわるまでもないことながら、ここでいうシステムや組織は、静態的に見た集団なり社会のもっているそれではなく、まさに社会的実践の場に生れてくる一定の流れ・方向をさしている。そうした一定の流れなり方向なりが与えられているからこそ、意識は他の意識を媒介として、そこに組織的意識に発展することもできるのである。しかも、こうした流れや方向は、ただ多くの意識が存在するということや、それらの意識が実践の状況におかれているというだけで生れてくるものではない。それは、プロレタリアートが階級を形成するという実践に、方向や流れを与える指導という契機によってはじめて明確に与えられるほかはないのである。なおこうした文脈に関連して、しばらく藤本氏の所見をたずねて見よう。

「意識は組織のなかでは一つの構造をもったもの、すなわち、それは終ることなく持続し、しかも無数の他者に媒介されて、つねに拡大し再生産される⁽⁵²⁾」のでなければならぬが、こうした意識こそが、「分析し総合し、かくして自分を批判することのできる意識である⁽⁵³⁾」という。ところが、「個人の意識は、どのように努力してみても、この連続性、発展性をもつことができない。個人の意識や経験はそれが狭小であるところに、その本質的な弱さがあるだけでなく、それが連続性をふくむことができないところに、つまり、自分の批判をふくまないところにその決定的な限界がある⁽⁵⁴⁾」。(傍点筆者) ところで、「組織のなかの意識は他者に媒介された意識——自分のことを考えるだけでなしに、他者をどうしても意識のうちにいれないとはたらけない意識⁽⁵⁵⁾」であった。しかしこうした意識が、「主体の力の高揚」と「他者への依存の必然⁽⁵⁶⁾」だけによって、与えられた雑多を総合することができるのではない。「カントはよく知られているように、雑多を総合統一していく場合に、その雑多を統一する＜形式＞がなければならぬと考えた。……

意識が雑多を綜合することができるためには、雑多自身がすでにある一定の方向、流れをもっていなければならない⁽⁵⁷⁾」のである。「このような方向、流れがあたえられているからこそ、人は自分の仕事の意味をさとり、自分を批判することもできるのである。個人の経験がせまいのは、連続性をもたず、発展性をもたないところにあるばかりでなく、対象の全体がこうした流れをもっていないので、対象の雑多を統一するものとしては、抽象的な統一の場合、あるいは、ごく狭い自分の主観的な統一の場合しかもつことができないというところにもあるのである。このような場のないところでは、自己批判をいくらつまかさねても、それは人間の改造になることはできない。なぜなら、人は自分のなしつつあること、自分の誤りの意味を知っていないばかりでなく、自分の考えていることの意味も知らないのだからである⁽⁵⁸⁾」。このような場は、「労働者の革命的力量とその闘争の形態との不一致、対立を止揚するために」「外からの援助」として与えられる指導と、その外からの指導を、内からの指導に転化する、プロレタリアートの能動の実践によってのみ生み出されるものであるとすれば、意識は、他の意識を媒介とするばかりでなく、指導を媒介することによってはじめて抽象的理性となることができるといわなければならない。

その指導についても藤本氏は次のようにいう。前に述べた大衆路線が指導の唯一の方法なのであるが、その指導は決して容易ではない。「革命への献身、複雑な政治的条件へのもとの闘争を正しく指導していくだけの理論や経験をもっているだけでは足りない。なによりもまず、大衆と不断に、ふかく、かたく、結合し、まじりあい、その気分を熟知している人間が必要なのである⁽⁵⁹⁾」。そればかりではない。正しい指導となるためには「指導自身がまず指導され訓練されなければならない。ところが、指導を訓練するものが他にあるわけではないから、その訓練や教育は自分自身による訓練であり指導でなければならない。すなわち、＜自己批判＞でなければならないのである⁽⁶⁰⁾」。この自己批判は「ただ誤りをただすというだけのものでは絶対でない。それは指導が持続するために欠くことのできない基盤であり根拠である。自己批判は指導の生命である。(傍点筆者) それによってのみ、指導は大衆とむすびつくことができるのだし、したがって外的な指導を内的なものに転化させ、かくして自分自身を止揚することができるのである。自己批判がやむなら、指導は強制に闘争は暴力となる。自己を否定し超越しようとする徹底した批判精神が指導の精神的本質でなければならない⁽⁶¹⁾」と、これはそのまま教師の指導のあり方に通ずる、実に見事な分析といわなければならない。教師の権威を説くものは多いし、逆に自省と謙虚さを求める声もないとはいえない。しかし、自己批判を指導の本質と結んで、これだけ明快に説きえた所論を浅学の私は知らない。顧みて冷汗三斗の思いがするのは、果して私一人のみであろうか。

さらに藤本氏はいふ。「自己批判は、誤りをただすことにつきるものではない。ここに求められているのはたんなる理論上の是正ではない。理論なら書物から学ぶことができる。……しかしここで求められているのは、大衆と、ふかく、かたく、結合できる能力、できるなら大衆から信頼され愛されるような人間である。あたらしいタイプの人間である。自己批判とは、だから新しいタイプの創出、すなわち＜人間改造＞である⁽⁶²⁾」と。もしこれが事態の真実というものであるなら、教育が、前近代的人間によって近代的人間をつくるという手品であるかどうかは別として、前近代性の残存著しいこの社会におい

て、新しい世代を育成しようとする人間が、つねに新しい未来に自己を改造しようとする人間でないとしたら、果してどういふ結果になるのであろうか。

ところで、これまで引用してきた藤本氏の所論は、はじめにとりあげたレーニンの言葉を説明するためになされたものではない。しかし、レーニンの言葉の前半を、藤本氏の組織的意識の論に発展させること、そしてその後半を、指導を媒介とする能動的実践におきかえることは、ほんらい社会過程の一環としての思考過程の理論であるマルクス主義認識論の発展としては、たとえ拡大解釈のそしりを免れることはできないとしても、決して不当な解釈とはいえないのではあるまいか。もとよりレーニンの『哲学ノート』を、こうした社会的過程の認識論と規定することは、その発展的見とおしについての論議はともかくとして、正しい解釈ではあるまいとの批判も予測しないわけではない。しかしそうした批判を甘受するとしても、レーニンのいうように、「理論的認識は客観をその必然において、その全面的な諸関係において、その矛盾した運動において、＜即時かつ対自的に＞与えなければならない」とすれば、そのための欠くべからざる条件として、意識が組織的意識とならなければならないということに変わりはないし、「人間の概念は、概念が実践という意味で＜対自的存在＞となると、はじめて認識の客観的真理を＜最後の＞に把握し自からのものとする」ためにも、その組織的意識の指導を媒介とする能動的実践が、必須の媒介契機となるであろう。毛沢東も、「わが党のすべての実際活動においては、およそ正しい指導というものは、大衆のなかから出て、大衆のなかへはいってゆくのでなければならない。それは、つまりつぎのことを意味している。すなわち、意見（分散的な系統だっていない意見）が集約された（研究を通じて、集約された系統だてられた意見にかえて）うえ、ふたたび大衆のなかにもちこまれ、宣伝され、説明されて、大衆の意見にし、大衆にかたくまもりつづけさせるようにし、それが行動にあらわれるようにし、また大衆的な行動のなかで、それらの意見が正しいかどうかを試験させるようにするのである。そしてそのうえで、さらに、大衆のなかから集約されてくるようにしたうえ、また、ふたたび、大衆のなかにもちこみ、かたくまもりつづけさせるようにするのである。このようにしてかぎりなく繰返してゆき、一回ごとに、より正しいより生々とした、より豊富なものにしてゆくのである。これが、つまりマルクス主義の認識論である⁽⁶³⁾」といている。「こうして＜大衆路線＞ということが、プロレタリアートや農民がその内容と形態との対立を、自分の集合的な力で克服していくのを援助していく唯一の方式であり、したがって、大衆の意識が感性的なものから理性的なものに転化していくために欠くことのできない条件の一つである⁽⁶⁴⁾」ということになる。

私はこのような藤本氏の所論を、認識論を社会的過程として展開することができるのではあるまいかという私の見とおしに、いくつかの点で支持を与えてくれるものとして引用したが、その期待はかなり満たされたということができる。しかも氏の所論は、その中の「大衆」を「生徒あるいは子ども」とし、「指導者」を「教師」とよみかえるならば、そのまま、重要な教育の方法論における提言として受取ることができそうである。もっともそれは、認識論が教育過程を基礎付けることからすれば当然といえるかも知れない。しかし、いわゆる大衆路線という方法の工夫されたのは中国であって、大衆とそれを指導する党というものによって構成される社会の特質を背景として意味をもつ方法であった。した

がって、われわれの社会のばあい、社会学的階層区分は不可能ではないにしても、現実にはきわめてあいまいであるし、まして、指導者と大衆というお膳立ては、特殊な集団は別として、一般化することは決して容易ではない。とすれば、問題は、大衆路線を日本でどのように現実化するかというよりは、生産的労働を基盤とする意識の発展が、それはおそらく社会的過程となるであろうが、われわれのばあいどのように構想されるのかを改めて問わなければならないであろう。それはこの小論の第二節における第一の見とおしに関連して、次節でとりあげられなければならない。

それはともかく、藤本氏の認識論が、私のこの節のはじめに立てた見とおしを十分にカバーする認識論ではないとしても、レーニンの言葉と藤本氏の所説との比較検討より得られた成果は、われわれの認識論構想に対して、貴重な示唆を与えるものであることは確認しておきたい。そればかりではない。社会主義社会を背景とする大衆と指導者とのつくり出す集団の思考過程を、直ちに教師と子どもの形成する学級集団の思考過程に適用することは問題であるとしても、前に検討したような、マルクス主義の認識論が、学習過程を基礎付けながら、その同じ過程が、教師の指導する教授過程でもあるために、教育過程としてはその独自性ないしは特殊性を認めなければならなかった制約は、前者のばあい免れているといえないであろうか。まだこの段階では、いわゆる社会的過程としての認識論を定式化することはできないので、はじめに期待した、指導と学習の統一に成立つ教育過程を、何らの制約なく基礎付ける認識論をもっているとはいえないのであるが、このような認識論が、社会的過程の認識論であろうという私の見とおしは、この小論における検討からでも（マルクス主義認識論の発展がその可能性をもっていることから）かなり確度の高い仮説となっていることだけはいえるように思う⁽⁶⁵⁾。

終りに、この仮説が、具体的な教育過程において、どのような意味をもつかの検討を加えておきたい。もともと指導としての教授と学習する生徒のイニシアティブは、それぞれ他を媒介としないでは、自らの発展をとげることができないものである。したがって、指導としての教授は、生徒の能動的な意識の発展を手がかりとし、それを援助し、それを遂げさせるところに本質的機能を見出すのであるし、また、生徒の主体的意識が、他を媒介とするだけでなく、指導を要請し、その外からの指導を自らのものとすることによってのみ発展が約束されるのである。もとより意識は、あくまでも個人の意識であるし、集団性がどれほど説かれても、いわゆる集団という実体の意識などというものはない。もし集団の意識といわれるものがあるとしても、それは、その集団成員の思考の相互作用が、孤独な思索家のそれとはちがった成果をもたらすことについていわれるものである。しかし、現実における教育過程は、指導といわば複数の学習との統一であり、教師の指導に媒介された多くの子どもたちの学習の統一である。最近の集団教育理論は別として、これまでの学習理論は、現実における社会的過程としての学習の、いわば抽象ともいえるべき、単独の学習者の学習理論であったといっていよい。次節において詳しく検討すべきことではあるが、こうした社会的過程の認識の成果は、単独の個人の認識の集合以上のものであることが明らかとなっている。そればかりでなく、E・ブレイエのいうように、「われわれが今あらゆる領域において求めているもの、最初に与えられているものは、構造であって要素ではない⁽⁶⁶⁾」のである。したがって、われわれの注目がそそがれるのは、ただ教師の指

導と子どもの学習を共に包むだけでなく、指導と多くの学習との統一としての教育過程が展開される、教師と子どもを共にその成員とする集団でなければならない。このような場においてはじめて、子どもの「小さい認識」は、他の「小さい認識」とともに、指導に媒介される「大きい認識」につながってゆくことができるのであろう。日常的認識が、単なる日常的合理性にとどまることなく、指導を介しての長期の合理性に高まることも可能となるのであろう。(未完)

(註)

- (1) G, ルカーチ 「思想的自伝」 清水幾太郎訳 「現代思想」 265頁
- (2) レーニン 「哲学ノート」 岩波文庫版 第二分冊 13—14頁
- (3) 同上 第一分冊 160頁
- (4)(5) カイエロフ主監 「教育学」(I) 矢川徳光訳 185—186頁
- (6) 同上 206頁
- (7) 同上 212頁
- (8), (9), (10), (11), (12), (13), (14) 同上 207頁
- (15), (16), (17), (18), (19), (20), (21), (22) エム・ア・ダニロフ, ベ・ペ・イエシポフ「教授学」(上) 矢川徳光訳 184—186頁
- (23), (24), (25) W・オコン 「教授過程」 細谷, 大橋訳 64頁
- (26) B・フオガラシ 「論理学」(下) 田辺振太郎訳 459頁
- (27) エム・ア・ダニロフ 前掲書 165頁
- (28) 同上 167頁
- (29) 毛沢東 「実践論」 国民文庫版 8頁
- (30) レーニン 「哲学ノート」 第一分冊 205頁
- (31) 藤本進治 「認識論」 現代哲学全書 176頁
- (32), (33), (34), (35) 同上 113—114頁
- (36), (37), (38), (39), (40) 同上 120—122頁
- (41), (42), (43) 同上 134頁
- (44) J. Dewey: *Logic*, 1938, pp. 109—113
- (45), (46) 藤本進治 前掲書 212頁
- (47) 同上 215頁
- (48), (49), (50) 同上 218—220頁
- (51), (52), (53), (54), (55), (56), (57), (58) 同上 230—233頁
- (59) 毛沢東 「指導方法にかんする幾つかの問題」 毛沢東選集 第5巻 304—305頁
- (60) 藤本進治 前掲書 250頁
- (61) 私の仮説の確度が高いかどうかは批判にまっぴかではないが、見とおしについての立証過程で、マルクス主義認識論がもつ弁証法的特性について、社会的過程の認識論ではどのようなかをそれとしてはとりあげていない。それは、一つにはレーニンの言葉を引用して藤本氏の所説と対比したところで、既に觸れられているという理由のほかに、私の研究が、それをとり出して、本文に発表するまでに熟していないということもあった。しかし弁証法に関する論述を欠いては、この小論の重要な問題点を落すことになるので、この註において、そのデッサンを補っておきたい。周知のように、存在における矛盾が、思惟に反映して生ずる思惟の矛盾は、思惟によって観念的に止揚されるのではなく、実践によってのみ止揚されるというのがマルクス主義弁証法である。そしてそれは、本文中に引用したレーニンの言葉にあるように、即自的な直観が、客観を媒介とする即自かつ対自的な理論的認識に発展し、そうしてえられた概念が、実践を媒介として対自的なものとなるとき、認識の客観的真理に達することができるという展開を、客観的存在(対象)、認識主体、概念(記号)という三項関係の循環的發展として示されている。
- ところで意識は、即自的な直観、つまり系化された主観的なものとしてまず出発しなければならないが、それは、はじめ客観の対象の反映である限り、一面において客観的でもなければなら

ないのであった。しかも認識は、認識が主観的なものとして主観の内部にとどまる限り、それは発展の可能性をもつことができないのであった。したがって、知覚の中に論理をみることができるとためには、それは組織的な意識とならなければならないが、その組織的意識が、他の意識を媒介として理性となるというさいの関係項は、〈対象—主体—記号〉が、〈対象—主体—他者—記号〉の四項になるとも考えられる。しかし、よく考えるならば、四項中の他者とは、実体的に見れば、主体に対する他者（他の意識）であるが、機能的に見れば、それは自己に対する自己ならぬものとしての記号であり、言語であることがわかる。だからこそ、それは、対象の純粋化の契機として、意識に対して真に対自的なものとなることができるのであった。その限りにおいて、やはり関係項は、〈対象—主体—記号〉の三項関係として展開されるものと見ることができる。ところで、こうして記号化された対象についての諸概念は、その判定の基準をもたない主体の推理や判断によっては、その正否を判定することができない。つまり主体はたんなる見るものから転じて、対象にはたらしかけ対象をしてそのことを語らせなければならなくなる。組織的意識はいやおうなく実践的とならずにはいられないのである。藤本氏のように、「このような意識のみが、真のいみで〈反映〉する意識なのであり、実践と結びつくことによって、自己を批判し自己を否定する意識、自分のうちに発展の条件をふくんでいる意識である」。(175頁) このように見ると、対象の矛盾が思惟の矛盾として、実践を媒介として止揚されるという基本的構造は、社会的過程の認識論においても変ってはいないということができよう。

(69) エミル・ブレイエ 「現代哲学入門」 河野与一訳、岩波新書版 38頁

(高知女子大学教育学研究室)